

## INTERPRETACION ANTROPOLOGICA DE LA INTERACCION EDUCATIVA

DRA. TERESA DURAN P.

### RESUMEN.

Se ha sometido a análisis la docencia que durante cinco años la autora de este trabajo ha llevado a cabo en una Universidad latinoamericana regional. El objetivo del análisis ha sido comprender la conducta de los actores involucrados, para lo cual se han utilizado dos principales marcos interpretativos:

- el científico-antropológico, que visualiza la relación profesor-alumno en el contexto social y cultural inmediato a éstos, y
- el sociológico-filosófico, que considera dicha relación como una manifestación del fenómeno de la educación pública y, por tanto, representativa de la civilización y de las sociedades llamadas occidentales.

El análisis interaccional ha revelado importantes "irracionalidades" en el proceso educacional, las que desde el marco antropológico parecen corresponder en gran medida a fenómenos generales ya visualizados y que conciernen al hombre occidental, a las características de su sociedad y al manejo que él hace de su cultura.

### 1. RELACION PROFESOR-ALUMNO: LO OBSERVABLE DE LA EDUCACION INSTITUCIONALIZADA.

La docencia que aquí se analiza corresponde al nivel de pregrado y programas de perfeccionamiento a profesores en ejercicio.

La docencia de pregrado comprende cursos obligatorios y optativos del curriculum de Pedagogía Media y espe-

cíficamente, las cátedras de Sociología Fundamental y Educacional en las especialidades de Matemáticas, Castellano y Química durante los años 1980 y 1983 (cursos obligatorios) y, Principios de la Ciencia Social, Seminario 500 e Historia de la Educación (cursos optativos).

La docencia de perfeccionamiento, en cambio, se ha centrado en la cátedra de Teoría de la Educación, la que se ha desarrollado dentro del programa que se llevó a cabo en Temuco y en Coyhaique, respectivamente (1983-84).

Habiendo registrado y analizado la experiencia docente vivida, pueden distinguirse dos etapas desde la perspectiva del docente:

- la primera, de acopio de información y mayormente auto-centrada (1979-1981).
- la segunda, de planificación participativa (1982-1984).

La diferenciación de estas etapas se basa en el grado de aprehensión de los distintos elementos y actores involucrados: en la primera, la mirada del docente se centró mayormente en sí mismo y en sus expectativas y posibilidades; en la segunda, se incorporaron las expectativas y posibilidades de los estudiantes, así como las de la institución.

A fin de aclarar la perspectiva del análisis, conviene a continuación reseñar las orientaciones socioculturales de los dos principales actores de la situación educativa analizada: el profesor y los alumnos, orientaciones que en este contexto representan parte del material empírico.

Desde el punto de vista del actor-profesor y en una visión globalizante, la docencia universitaria de pregrado que se llevó a cabo entre 1979 y 1984 constituyó un esfuerzo continuado de enmarcar las acciones dentro de lo que se denomina "educación científica". Se entiende por educación científica aquí, el conjunto de procedimientos propuestos y controlados por el profesor, tendientes a lograr que el alumno aprenda a aprender, es decir, habilitantes para que éste logre conocimientos en forma relativamente autónoma.

Estos procedimientos contrastan con las formas cotidianas o sociales de conocer (las que generalmente ofrecen imágenes limitantes y/o defectuosas del objeto) y al mismo tiempo, posibilitan el registro sistemático del proceso.

En la educación científica, lo que se pretende justamente es que los sujetos se comprometan gradualmente con el conocimiento y muy especialmente, que logren ser capaces de advertir por sí mismos cuándo entienden un objeto y cuándo no. Este requisito sólo puede cumplirse si existe un diálogo permanente con el docente-guía o colega, y se revisen los textos pertinentes, lo que significa que los aprendientes viven el aprender como una acción, definen sucesivos objetivos de conocimiento y buscan los procedimientos adecuados para su logro. (Dittmann, F., 1982:52).

Se puede pretender educar "científicamente" a otros, cuando se ha sido objeto de este tipo de educación y se ha experimentado sus ventajas. Podría decirse que gran parte de los profesionales cuyas disciplinas se fundamentan en los principios de la ciencia, usan estos principios como un pensamiento orientador más o menos permanente.

En el análisis que aquí se presenta, este tipo de pensamiento comienza a manifestarse con el examen crítico de los programas de estudio y deriva en la propuesta de variadas y sucesivas estrategias metodológicas y evaluativas del proceso enseñanza-aprendizaje. Más aún, permite lograr en forma paulatina y progresiva, diferentes inferencias del proceso, en las que cabe destacar aquellas concernientes al propio comportamiento del docente.

En una línea metodológica estricta, el proceso consistió en la búsqueda de distintas estrategias pedagógicas, las que se tradujeron finalmente (segunda etapa) en la estructuración de cada clase o suceso pedagógico en cuatro momentos cognoscitivos.

Los cuatro momentos cognoscitivos de la clase fueron:

- a) Reconocimiento de la situación educativa inicial, esto es, de las condiciones cognoscitivas previas con que los sujetos acudían a la clase: expectativas, conocimientos, dudas o confusiones.
- b) Explicitación y jerarquización de dudas; formulación de preguntas.
- c) Entrega y recepción de la información mínima sobre las preguntas o temas planteados.
- d) Análisis y síntesis de la información recibida; intentos sucesivos de obtener inferencias cada vez más generales.

La estructuración expuesta representa una síntesis de la orientación científica adoptada y constituye la respuesta que se consideró adecuada una vez que se examinaron las principales características socioeducativas de los estudiantes. En otros términos, constituye uno de los aportes prácticos importantes de la experiencia.

De otro modo, los momentos de la clase conforman una matriz descriptiva que permite apreciar el comportamiento de los actores y en último término, el grado de concreción de la interacción educativa.

Esto último quiere decir que se concibe a la interacción educativa como una relación personal, históricamente situada y culturalmente condicionada, y desde el punto de vista pedagógico, como una situación problemática, la que de acuerdo a ciertas condicionantes puede o no puede concretarse; o de otro modo, no se la considera lograda por definición.

En términos descriptivos, la estructuración de la clase exigía la participación activa tanto del profesor como de los alumnos y además condicionaba el logro del momento posterior; es decir, propendía a que cada clase constituyera una unidad educativa. El primer momento, situaba emocional e intelectualmente a los participantes en su encuentro y en el objeto de estudio; el segundo, delimitaba el objeto intelectual; el tercero, disponía a recibir la información disponible, ya fuera del profesor o del texto; y el último, otorgaba

significado emotivo e intelectual a la relación humana establecida.

Cada momento requirió de técnicas especiales: el primero, de aquellas técnicas motivadoras más tradicionales; el segundo, de orientaciones precisas para la formulación de preguntas; el tercero, de técnicas orientadas a la recepción oral del conocimiento o de la lectura; y el último, de aquellas técnicas que permitían la crítica constructiva de lo conocido y la elaboración de generalizaciones, como un medio de responder a las dudas planteadas.

En síntesis, el intento estructurador de la interacción educativa apuntaba a hacer un ciclo cognoscitivo de cada clase o suceso pedagógico tras la posibilidad de acumular conocimiento.

De acuerdo a lo planteado, el docente asumió el rol de facilitador del conocimiento formal, solicitando que el alumno adoptara el papel de "aprendiente" consciente. El estudiante debía "personalizar" su conocimiento, superar la noción individual o la opinión, e internalizar categorías cognitivas más amplias, relevantes en el contexto del grupo-curso, comprendiendo además, sus implicancias en la vida profesional.

En perfeccionamiento, y específicamente en la cátedra de Teoría de la Educación se procedió de un modo similar, priorizándose el aspecto formativo mediante la aplicación del método de la discusión crítica y de la inferencia progresiva; y el informativo, a través de la consulta y análisis de textos actualizados sobre las materias consultadas.

Al igual que en la metodología usada en Pedagogía Media, el aprendizaje se basó en el trabajo individualizado y grupal, en lo referente al análisis de textos y abstracción de las ideas.

La planificación señalada exigía del docente una atención cada vez más individualizada de los estudiantes, ya fuera en las interacciones lectivas, en entrevistas o en la corrección de las pruebas de com-

presión o ensayos.

¿Cuál era la perspectiva de los estudiantes?

Durante la primera experiencia docente (Sociología Educacional, 1979) pudo comprobarse que uno de los rasgos conductuales más frecuentes de los estudiantes era su pasividad, su falta de participación personal en el proceso cognoscitivo. También se advirtió que ellos eran capaces de darse cuenta de sus dificultades para aprender y que culpaban de ello "al sistema" e incluso a sus profesores; pero, además, de que no le asignaban importancia al conocimiento, viéndolo sólo como un recurso para aprobar los cursos. No menos objetiva fue la impresión de que un cierto número de estudiantes exigían una "práctica universitaria" que los orientara a aprender, hecho que los diferenciaba de la mayoría, para quienes los ramos de Educación eran y debían ser "los más fáciles" y "los más inútiles".

En definitiva, los estudiantes se orientaban por objetivos pragmáticos, los que también fueron observados en los profesores en perfeccionamiento. Este tipo de objetivo no es condenable en sí mismo, pero cuando es acompañado de pre-concepciones que desvalorizan los ramos de Educación y en general, los estudios científicos, desencadenan conductas abiertamente entorpecedoras del proceso cognoscitivo. Ello fue lo que ocurrió, especialmente en la primera etapa de la experiencia (1979-81) y donde sólo se logró resultados en una minoría de los estudiantes.

En otros términos, en varias ocasiones se dio un abierto desequilibrio entre los objetivos y normativas propuestas por el profesor y el tipo de participación de los estudiantes, orientados éstos a escalar posiciones individuales en el sistema, más que utilizar la relación pedagógica para fines cognoscitivos. Además de la eventual frustración del docente, ocurría también la de los estudiantes, para quienes los cursos "eran demasiado difíciles", "suponían estudiar y pensar tanto como en la especialidad", algo que ellos no esperaban.

Preguntas del tipo "¿sera mejor renunciar a la

educación científica en un pedagógico?" fueron casi inevitables, especialmente durante los tres primeros años de experiencia, en donde la institución, si bien no impedía las prácticas innovadoras individuales, tampoco problematizaba el proceso cognoscitivo.

El arraigo de la formación disciplinaria del docente por un lado, y la circunstancia institucional de continuar con la práctica docente, por otro, imponían la necesidad de superar las dificultades. A ello contribuyó la concreción de la interacción educativa lograda con un cierto grupo de estudiantes y la apertura del Departamento de Educación a la aspiración de mejoramiento de la docencia.

Dada la importancia que reviste para este estudio el tipo de interacción generado y condicionado por tales objetivos y normas de procedimiento, se sistematizará brevemente la información registrada acerca de la aplicación del plan cognoscitivo.

No obstante el escaso interés de la mayoría de los estudiantes en la cátedra de Sociología, en tanto ramo de Educación, se constató que ellos accedían a clases con una idea previa de lo que es la disciplina. Se comprobó que el 37% poseía una noción medianamente aceptable, identificando, en lo general, la materia-objeto de ésta. El 30% expresó nociones abiertamente erróneas, siendo sólo el 33% de las ideas susceptibles de ser consideradas aceptables, por cuanto se identificaba claramente el quehacer de la disciplina (1982).

Este diagnóstico, extrapolable a la mayoría de los cursos, justificó el objetivo educacional de inter-nalizar en los estudiantes una conceptualización básica de la disciplina, desvirtuando, por ejemplo, errores de correspondencia entre "Sociología" y "Sociedad", y otros. En síntesis, el diagnóstico permitió la formulación del programa de estudio, orientado en gran parte, a contrarrestar la socialización previa de los estudiantes.

Las percepciones del rol del estudiante y del profesor ilustran y complementan esta última afirmación.

Durante 1982, el 55,6% identificó un rol tradicional de estudiante, valorizando como comportamiento "correcto" el tratar de aprobar el curso y solicitando clases amenas, claras y fáciles. El 44,4% aspiraba a aportar ideas y consultas"... para que las clases sean lo más provechosas posibles". Estos alumnos aspiraban también a recibir las herramientas para... "comprender y vivir en esta sociedad tan compleja y conflictiva".

En cuanto al rol del profesor, la diferencia entre la noción "tradicional" y la "nueva" fue más notoria: sólo el 31,1% exigía un docente que realizara una labor formativa. El resto (68,9%) esperaba que el profesor entregara contenidos y que lo hiciera en forma amena y comprensiva, para obviar las dificultades que ellos sospechaban venir.

Estos antecedentes revelan que no existía una coincidencia total en los tipos de percepciones de rol -de estudiante y profesor- entre los alumnos de pregrado; o en otros términos que éstos no demostraban coherencia lógica en su pensamiento o un conocimiento consistente previo acerca de cómo debe ser la interacción educativa.

La importancia de las nociones señaladas estriba en lo siguiente:

- a) por un lado, revelan la pertinencia que tiene, en el contexto universitario, el fenómeno de la coexistencia de percepciones educativas y en último término, de modelos educativos, los que a veces incluso son opuestos,
- b) por otro, ellas condicionan realmente la interacción educativa: quienes sostenían roles más tradicionales, en su mayoría, reprobaron los cursos y aquellos que avisoraban roles más activos, lograron usar el esquema formativo propuesto por el profesor, al menos parcialmente.

Las diferencias en percepciones o contenidos culturales como un proceso de reforzamiento y/o modificación pueden observarse con mayor claridad en los "momentos de la clase", área donde la interacción



educativa se concretó y/o no se concretó.

### 1.1. Primer Momento:

Los estudiantes ingresaban a la sala, la mayoría de las veces distraídos, ya sea leyendo otros apuntes, preparando otras pruebas o simplemente sin interés manifiesto en la interacción. Podría decirse que entraban a la clase en espera de la "materia que pasaría el profesor". Cuando el profesor cumplía adecuadamente su etapa motivadora e incluso se daba tiempo para preguntarle a la mayoría, uno por uno, cómo se sentía y lo que deseaba hacer, aceptando, incluso, respuestas como "no hacer nada", generalmente era posible captar el interés de los alumnos. Sin embargo, esto no suponía necesariamente que ellos estaban situados en la clase. Una de las fases que ofrecía más dificultad, era la de revisar los apuntes de la clase anterior y expresar cuánto de lo expuesto se había comprendido. Los estudiantes entendían por "comprender", "repetir" lo que estaba allí escrito, obviando su explicitación, usando una expresión y lenguaje propio.

En una mirada retrospectiva, esta práctica se dio en forma más exitosa en uno de los cursos de pregrado. Allí los estudiantes se incorporaban a la clase habiendo identificado las áreas comprendidas y las que les ofrecían dificultades. En otros cursos, en cambio, superar el primer momento era extraordinariamente difícil, dado que los estudiantes se oponían a lo que llamaban "una pesada rutina"...

### 1.2. Segundo Momento:

Enfrentados a formular las preguntas sobre aquellas áreas donde habían descubierto dudas o inexactitudes, las dificultades aumentaban. La actividad consistía en la formulación de preguntas escritas, diferenciando el antecedente, o la cuestión de donde surgía la pregunta misma, ésta y su justificación.

Los estudiantes generalmente confundían estos elementos y tendían a hacer preguntas tipo confirmación de una creencia, esto es, formulaban preguntas que

incluían la respuesta; o terminaban haciendo preguntas casuísticas, del tipo: "¿qué es el problema social?", "¿qué es el problema sociológico?". En algunos casos, sin embargo, el análisis grupal de las preguntas determinaba su grado de validez y favorecía un ambiente de concentración y relativa profundización, no ausente de jolgorio cuando las preguntas eran rechazadas.

### 1.3. Tercer Momento:

Formuladas las preguntas relevantes, el profesor procedía a informar, de un modo preliminar, sobre los temas en cuestión y/o señalar la bibliografía pertinente. Cuando la información procedía de un taller, la mayoría de los estudiantes que exponían comenzaban con frases tales como: "A mí me tocó la parte del libro...", "Yo les voy a hablar de tal otra parte". Eran exposiciones más bien acumulativas que relacionales, con tendencia a la reificación y a la despersonalización en la presentación de la información. Durante este período, los estudiantes del auditorio tomaban notas con abiertas dificultades, por cuanto su tendencia era escribir las frases que escuchaban, sin seleccionar los aspectos claves. Interesados en ellas, se distraían preguntando a sus compañeros o finalmente abandonaban la empresa en una actitud de desconcentración e incluso de apatía. Sólo un número escaso de alumnos (10% aproximadamente) era capaz de reproducir sin vacíos exagerados lo que escuchaba o leía. Si la información se entregaba vía lectura de textos en pequeños grupos, la tendencia era a leer en voz alta, lo que inevitablemente alteraba la audición del grupo-curso.

### 1.4 Cuarto Momento:

Si las fases anteriores ofrecían dificultades a los estudiantes, el análisis y síntesis final acrecentaba tales dificultades. Aquí ocurría el desfase ya identificado de "repetir" por "comprender", y de la imposibilidad de inferir de los datos categorías cognitivas más amplias. Por ejemplo, identificados y contrastados los antecedentes profesionales de Comte, Durkheim y Weber, los estudiantes demostraban dificultades para formular la categoría "sociólogo precursor".

Es decir, regularmente era un escollo para ellos desarrollar razonamientos inductivos y/o deductivos; su tendencia era solicitar definiciones absolutas sobre las temáticas tratadas. Sin embargo, con la participación promedio del 50% de los estudiantes, generalmente se lograban aquellas generalizaciones más simples y que respondían de un modo -al menos preliminar- a las preguntas iniciales. Estos estudiantes, incluso, formulaban críticas a las exposiciones de sus compañeros, o se atrevían a preguntar sobre aquellas áreas dudosas. Esto ocurría especialmente cuando se exponían temas sobre análisis sociológicos de la educación o se destacaban aspectos históricos del fenómeno.

Durante los momentos identificados o en los períodos de evaluación, los estudiantes criticados se defendían argumentando que "...esta manera de trabajar era nueva para ellos", "...no estaban acostumbrados", "...que el texto era muy difícil y no habían entendido", "...no se les había explicado bien cómo tenían que hacer el trabajo", etc. En relación a las generalizaciones o inferencias, decían que "...eso era hilar muy fino", "...era complicarse mucho", "...que no tenían tiempo para estudiar tanto en los ramos de educación", "...era muy grande la exigencia y se cansaban", etc.

Los comportamientos anteriores se traducían en atrasos serios en el desarrollo de los programas, acompañados de estados tensionales de parte del profesor, mayormente activados por ciertos hábitos, costumbres o actitudes hacia el trabajo, que eran obviamente indicadores de una ausencia de entrenamiento y formación intelectual previa. Se podría decir que con tales comportamientos los estudiantes demostraban haber sido socializados para "evitar" o "dificultar" el estudio. Un número apreciable de estudiantes (35%), por ejemplo, no consultaban la bibliografía sugerida, no ponían al día sus apuntes, autojustificándose con argumentos tales como "...no haber anotado bien el título del libro", "...haber preferido estudiar para otra prueba", etc. Eran los que, no obstante las conductas anteriores, esperaban aprobar las pruebas, tratando de anularlas si las notas eran inferiores al promedio mínimo. Los

alumnos restantes, y especialmente un 10% de ellos en cada curso, hacían esfuerzos notorios por aclarar sus ideas y relacionarlas entre sí. Justificaban sus errores reconociendo que "... no sabían pensar", "... no les habían enseñado a relacionar ideas". Aunque el número de estos estudiantes era variable entre los cursos, eran ellos los que permitían la dinámica de la interacción, fundamentalmente porque reaccionaban favorablemente a un cierto tipo de compromiso afectivo con el profesor y a un ideal del estudiante "universitario".

En síntesis, un pequeño grupo de estudiantes en cada grupo-curso se incorporaban paulatinamente al plan propuesto por el profesor, contribuyendo a crear situaciones interaccionales que podrían considerarse de carácter educativo. En estas situaciones, los estudiantes diferenciaban sus pre-nociones del conocimiento formal, advertían sus confusiones, justificaban sus dificultades y en general, se mostraban interesados. Otro importante grupo de estudiantes, si bien no desarrollaban la conducta de los anteriores, tampoco la contradecían o anulaban. Así, tanto al final de cada clase-suceso, como del período académico durante el cual se impartía el curso, la distribución de los subgrupos al interior de cada curso seguía las tendencias diferenciadas en el estudio de las pre-nociones y que refrendaba los tres principales modelos educativos en juego:

- un grupo pequeño participativo, especialmente al término de la clase (25%).
- un grupo pequeño no participativo, que se mantenía así durante toda la clase (25%).
- un grupo mayor, oscilante, que demostraba interés, pero al mismo tiempo dificultades para llevar adelante el proceso cognoscitivo (50%).

Esta distribución sólo se superó en dos oportunidades, en donde profesor y alumnos sostuvieron interacciones educativas claramente discernibles como tales: el profesor controló rigurosamente el plan de trabajo, entregando sólo aquella información que era de estricta necesidad en el proceso, y los alumnos, actuaron con

espontaneidad formulando las preguntas relevantes, y colaborando entre sí para lograr el conocimiento significativo. La cumulatividad del proceso educativo pudo observarse en la realización de pequeños estudios de la realidad educacional, en donde se utilizaron los rudimentos del método fenomenológico y su revisión crítica en situaciones grupales.

En los cursos de perfeccionamiento, los profesores demostraban, al inicio, conductas similares a los estudiantes de Pedagogía Media: rechazaban el tipo "nuevo" de pedagogía, por encontrarlo "muy abstracto y teórico", argumentando que ellos necesitaban cursos "prácticos", que les permitiera resolver los problemas puntuales que ellos tenían en la sala de clases, como los de disciplina, por ejemplo. Al final de los cursos, sin embargo, reconocieron que hacía mucho tiempo "...que no pensaban", que "... realmente les hacía falta", que "... el curso debiera estar incorporado en los planes de formación porque les había permitido darse cuenta acerca de qué posición ocupaban en el fenómeno de la educación en el marco de la sociedad, y especialmente, las posibilidades de acción y cambio que tenían en la sala de clases y que generalmente no aprovechaban". Es decir, no obstante existir para los profesores razones pragmáticas para asistir a los cursos, tales como obtener una certificación y escalar posiciones administrativas, las dificultades iniciales ocasionadas por la metodología fueron superadas, en su mayoría, al final de los períodos respectivos. En realidad, los alumnos debieron superar otro tipo de dificultad propia de su realidad de trabajo: revisar críticamente nociones culturales que habían internalizado durante varios años de labor en torno a la educación.

El análisis de pregunta-diagnóstico ¿qué entienden Ud. por educación? reveló tres tipos de respuestas: la mayoría de ellas descontextuadas, despersonalizadas y confusas.

En uno de los grupos, fue posible clasificar tres tipos de respuestas: las de orientación filosófica e idealizadas (40,95%); las restringidas al hecho educativo (10,90%) y las que presentaban visiones

generales confundidas con referencias a procesos particulares de enseñanza-aprendizaje (47.62%).

Conjuntamente con la visión simplificada del fenómeno, que no incluía sus experiencias, sino más bien definiciones fijas que reconocían "aprendidas" de sus cursos anteriores, los profesores demostraban desconocer la naturaleza social de la educación. No vinculaban su propia situación, por ejemplo, con características o con factores de carácter socio-económico y socio-culturales en el marco de la sociedad. Paradojalmente, valoraban a la educación en forma extrema, verbalizando que "...la educación es importante porque es causa de progreso social, cultural y económico", "...porque permite el desarrollo integral de la personalidad del hombre", "...porque sistematiza los conocimientos existentes y es guía del aprendizaje del educando". Es decir, ellos asumieron una contradicción existencial, valorando a la educación por un lado, y por otro, negándose a dudar y a vivir el proceso enseñanza-aprendizaje en el que se encontraban involucrados, conducta que refleja la vivencia anterior de modelos educativos despersonalizados e idealizados. Sin embargo, superada esta fase, que tuvo lugar con posterioridad a la entrega de la información especializada o a la consulta de textos, se produjo en todos los grupos una apertura notable al conocimiento. En este sentido, lograron identificar el hecho educativo en el cual ellos en tanto educandos eran participantes, y los hechos educativos generados por ellos en tanto profesores, captando sus principales características de autonomía y dependencia de estructuras mayores (Martínez, D.; 1984).

La actitud de apertura de los profesores pudo apreciarse objetivamente en la prueba de comprensión realizada al final de los períodos respectivos. La primera pregunta los enfrentaba a revisar los conocimientos adquiridos individualmente, considerando como objeto de análisis, su propia noción inicial de educación.

Clasificando las respuestas según el grado de coherencia lógica demostrada en la evaluación crítica

de la pre-noción, se advirtió que el 54.76%, logró realizar esta evaluación de un modo comprensible; el 23.80%, sólo lo hizo de un modo parcial y el 21.42% demostró escasa comprensión de la temática.

En el otro grupo se pudo apreciar una tendencia levemente similar, siendo, sin embargo, consistentes los argumentos utilizados en la revisión crítica. De los siete profesores-alumnos que demostraron mayor capacidad crítica (16%), se presentará uno de ellos como ejemplo de lo afirmado:

"Considero que mi primera respuesta tiene las siguientes deficiencias:

- a) no se determinaron los puntos de vista para elaborar la definición;
- b) se consideró la Educación desde el punto de vista individual solamente, refiriéndose más bien al proceso de enseñanza-aprendizaje y no al fenómeno de la Educación en su conjunto."

Luego, el estudiante entrega un concepto desde el punto de vista filosófico y otro desde el punto de vista antropológico; su concepto inicial de educación era: "Es un proceso organizado mediante el cual el hombre adquiere conocimientos siempre nuevos y persigue el desarrollo integral y armónico de sus potencialidades". (definición del tipo idealizada).

La habilidad para entender mejor el fenómeno de la educación se logró mediante la insistencia en las clases de discusión, a las cuales, por lo menos el 60% de los estudiantes se integró de diversos modos. El haber usado reiteradamente un esquema de trabajo más o menos fijo, pareció colaborar en el aprendizaje del razonamiento. Sólo un sector aproximado de 35% tuvo abiertas dificultades para aprobar el curso. Ellos explicitaban excesiva preocupación por la educación, pero una incapacidad para reconocer conceptualmente los hechos y relacionar ideas. Argumentaban que nunca les enseñaron a hacerlo y que fueron pasando de curso en curso prescindiendo de ello.

Lo anterior no es sugerente, sin embargo, de que se haya logrado una comprensión amplia del fenómeno en los sujetos, aun en aquellos que demostraron haber superado su grado de aprendizaje.

En el plano individual, lo azaroso fue evidente, ya que ninguna persona respondió las cuatro preguntas demostrando "máxima comprensión" en el contexto del curso.

En síntesis, los profesores-alumnos en ejercicio daban origen a apreciaciones y evaluaciones casi opuestas: por un lado, suscitaban entusiasmo y esperanza respecto a que mediante los ejercicios podrían mejorar cualitativamente su grado de conciencia en el fenómeno en que se encontraban insertos y por ende, su práctica cotidiana y, por otro, creaban un ambiente de desaliento al demostrarse imposibilitados de razonar y más aún, al apelar a las conductas típicas de los alumnos de pregrado: rogar por una nota, aprender memorizando y de un modo compulsivo, etc. Ante estas observaciones, ¿cómo no intentar transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en Pedagogía Media, a fin de evitar situaciones similares?

## 2. PRIMER NIVEL DE INTERPRETACION DE LA RELACION PROFESOR-ALUMNO.

El corpus empírico presentado ha permitido ver que, si se considera el modo como los individuos actúan, el condicionamiento socio-cultural en el que se encuentran insertos, cada escena de interacción -en este caso- educativa, resulta ser problemática. Es un área donde se vive la dialéctica entre "lo que aparece obvio e institucional, estructuralmente invariable, y lo que depende de la percepción, interpretación e implementación de parte del actor". (Davis, K. en Cognitive Sociology, 1973).

Sin embargo, no debe confundirse la complejidad inherente a la interacción con la dificultad que ofrece su estudio sistemático. Por un lado, ninguna situación



interaccional ocurre en el vacío social o es sólo casual o esporádica (al menos no las que estudian las ciencias sociales) y por tanto, siempre está inserta en estructuras que la condicionan y en último término tienden a explicarla; y por otro lado, incluso el mismo comportamiento individual y cotidiano tiende a configurar ordenamientos situacionales.

Si se recuerda, la socialización previa de los estudiantes ha jugado un papel muy importante en el modo como se comportan en la institución educacional: conforma su percepción del rol e incluso de la interacción educativa, y por ende, del funcionamiento que asignan a la institución. Ellos ingresan mayormente en busca de una profesión, de un medio para ganarse la vida, con lo cual confirman lo que ya algunos sociólogos han detectado: que la educación formal constituye un vehículo de movilidad social, independientemente del origen social de los sujetos (Brunner, J. 1983), y de los fines colectivos (Nazar, V. 1981). Por otro lado, cuando los estudiantes buscan más bien aprender "materias", como un medio para superar las etapas curriculares y lograr, finalmente, el título de profesor, no están sino reproduciendo y actuando la concepción de universidad más generalizada entre los estudiantes de la Sede: la profesionalizante (Durán, I. et.al, 1984).

En el caso de los profesores en perfeccionamiento, la socialización previa se manifiesta, como ya se ha indicado, en el cúmulo de creencias que integran su visión del fenómeno de la educación y en su resistencia y dificultades al razonamiento inductivo-deductivo.

Si se toma en cuenta dichas condicionantes socio-culturales, el comportamiento individual o grupal no ofrece novedad; más aún, se autoexplica: hecho que recoge la teoría transaccionalista, al afirmar que lo que define una situación interaccional es el objetivo, al cual todos sus integrantes refieren su comportamiento (Stuchlik, M. 1977).

Pues bien, los datos revisados revelan que los individuos involucrados, profesor y alumnos, no demues-

tran inorganicidad absoluta en su comportamiento: reconocen objetivos socioculturales que hacen coherente su conducta... Sólo que estos objetivos no son coincidentes y de modo más específico, no apuntan conjuntamente al ser universitario: no están paralelamente centrados en el conocimiento.

En este sentido, podría decirse que mientras el docente busca que los estudiantes "aprendan a aprender" y por tanto, busquen el conocimiento sistemático en forma autónoma, éstos justifican su paso por la institución educacional, mayormente como un recurso para resolver su vida social futura, en la que el desempeño profesional representa una preocupación ocasional.

Se ha advertido que tanto estudiantes de Pedagogía Media como profesores en ejercicio ingresan a la interacción con el objetivo específico de "aprobar el ramo", utilizando un conjunto de normas y procedimientos que van desde asistir sólo a un cierto número de clases por razones como preferir hacer otra actividad o quedarse en casa; tomar apuntes incompletos e incoherentes; no preguntar; tratar de "copiar" en las pruebas y, finalmente, "exigir" ser aprobado, más bien por motivos emotivos o psicológicos que en correspondencia a su esfuerzo.

Ello, en un contexto "universitario" donde las condiciones de la interacción deben propiciar conductas opuestas a las anteriores; vale decir, de trabajo intelectual, responsabilidad, respeto por el otro, etc.

La fuerza de las condicionantes, que se manifiesta en conductas reiterativas tanto en el profesor como en los alumnos, arranca de la socialización previa de ambos tipos de actores. La del profesor se ha visto centrada en la educación científica, en un modo de ordenar y posteriormente actuar sobre el campo educacional; la de los estudiantes, en el uso de ciertas prácticas para el logro de objetivos sociales.

En ambos casos, no obstante su diferencia en contenidos o intencionalidad, se trata de objetivos y

normas entroncadas con la vida natural de los sujetos, que difícilmente podrán ser cambiados.

Teóricamente entonces, los factores que explican el grado de concreción de la interacción educativa son: el grado de coincidencia entre los objetivos de docentes y alumnos y el papel que la institución asume, ya sea favoreciendo o dificultando dicho grado de coincidencia.

En la situación interaccional registrada, este grado de coincidencia es mínimo, lo que determina, en consecuencia, que la interacción educativa propiamente tal se dé también en forma mínima. La institución por su parte, si bien ha permitido la experiencia, contribuye a mantener el tipo de interacción registrada.

La implicancia de primer tipo de inferencia apunta al proceso cognoscitivo y específicamente a la "percepción" y "comprensión" de los fenómenos y es la que concentra mayormente la atención en este análisis.

Se entiende como percepción en este contexto a "aquel acto cognoscitivo donde el pensamiento abraza (comprende) su objeto con ideas genéricas que lo comparan y lo sitúan en tal o cual categoría y con imágenes que lo vivencian; todo ello en un solo acto, sólo divisible mediante un ulterior análisis del intelecto" (Sánchez, R., 1981: 28).

Comprensión, en cambio, es el resultado de un proceso inducido en donde se aprehende un objeto del conocimiento después de variados re-encuentros perceptuales y comparativos (Sánchez, R., 1981: 41).

La inferencia que permiten los datos, entonces, puede formularse del siguiente modo: a mayor coincidencia en los objetivos cognoscitivos entre profesor alumno, mayores serán las posibilidades de que ellos, como personas, progresen desde la percepción de un fenómeno a su comprensión provisional.

En esta afirmación se revelan las bases epistemológicas del realismo hipotético, que sitúa al observador y al observado o realidad en un mismo plano, y viviendo,

estructuralmente, los mismos procesos cognoscitivos (Lorenz, K.; 1973).

La interacción educativa reseñada gira en torno a dos principales áreas socioculturales; siendo diferente la orientación de profesor y alumnos en cada una:

- las percepciones acerca del proceso de conocer, de la relación pedagógica y de su modo de concreción.
- las percepciones, valoraciones y concepciones de los sistemas escolares particulares, del fenómeno educacional en su conjunto y del papel que éste juega en la vida del hombre.

La primera área sitúa al hecho educativo respecto de la llamada educación científica, de la ciencia en su sentido amplio, es decir, en tanto actitud del hombre hacia el conocimiento y hacia su progreso cualitativo; la segunda, lo hace respecto de aquellas tendencias socioculturales más allá de la ciencia, que representan el modo cómo los actores visualizan su vida personal y organizan el futuro.

La primera área asigna al hecho educativo un carácter y estilo "especializado", la segunda le adscribe atributos de la vida sociocultural, que pueden incluso ser opuestos a los primeros.

La interacción analizada revela que existe un predominio de las aspiraciones centradas en la vida social por sobre aquellas centradas en el conocimiento, impidiéndose la reproducción de la tradición científica en el ámbito universitario local.

### 3. SEGUNDO NIVEL DE INTERPRETACION DE LA RELACION PROFESOR-ALUMNO.

La descripción y el análisis de los datos ha mostrado de qué modo la interacción educativa o el llamado hecho educativo está condicionado por la cultura a nivel nacional e incluso latinoamericano, en lo que concierne a la percepción de los roles, y a las creen-

cias (valorizadoras o desvalorizadoras) sobre la educación, etc. Ello permite reafirmar que este fenómeno es uno solo y representa en sus diversas formas las características de la sociedad y las principales tendencias históricas en el marco de la civilización. Por ejemplo, se acostumbra dicotomizar la educación de las sociedades modernas en "sistemáticas, no-sistemáticas"; "planificada, espontánea o natural", identificándose la primera con la que entregan las instituciones escolares formales y la segunda, aquella que ocurre en la cotidianidad de la vida social. Esta última se reconoce, además, como la única educación de que disponen las llamadas sociedades primitivas, existiendo en este sentido una valoración positiva al primer tipo de educación respecto de la segunda, bajo el criterio de su intencionalidad explícita, orden, secuencia, planificación, etc.

En estos últimos años, sin embargo, ha habido un intento sostenido de parte de investigadores de revisar críticamente estas dicotomías. Uno de los caminos que se ha usado es comprobar que la denominada "cultura escolar", es decir, la cultura social que adopta expresión de racionalidad normativa bajo la forma de planes de estudio, programas de enseñanza, organización de la escuela, roles de los profesores y régimen de disciplina escolar, incluye más irracionalidades de las que podrían esperarse (Castro, E.; 1984). Aserto que confirman los datos aquí revisados, por cuanto, por ejemplo, no existiría coordinación en las metodologías usadas por los docentes ni igual peso valorativo entre los llamados "ramos científicos" y los "educacionales".

¿Qué es la educación entonces, si se constatan contradicciones al interior del campo, y además, imposibilidades estructurales para su superación?

Desde la perspectiva científico-antropológica, la educación representa los modos como el hombre intenta superar una serie de carencias advertidas por él mismo para desarrollar su vida individual y colectiva. Sólo que este proceso lo visualiza desde el marco de las posibilidades, y lo lleva a cabo desde sus incapacidades para manejar el proceso. Esto quiere decir que se concie-



be educación aquí como el conjunto de diversas respuestas institucionalizadas que los hombres se dan para autosuperarse como seres individuales y como seres sociales. Se han detectado carencias en el desarrollo de la personalidad, en la adquisición y transmisión del conocimiento científico, en el aprendizaje social, en el aprendizaje de papeles especializados, etc., siendo posible diferenciar, en consecuencia, la llamada "auto-educación", la "educación científica", la "socialización", "la educación pública y profesional". Cada uno de estos tipos de educación se concreta en los respectivos hechos educativos, a partir de una relación básica e insustituible: la de profesor y alumno.

Como podrá comprenderse, todos estos tipos de educación se dan de un modo simultáneo en el marco de las sociedades occidentales y se interrelacionan de variados modos a través del tiempo. La importancia metodológica de su distinción -teórica y empírica- estriba en que exige marcos referenciales correctos a las diversas conceptualizaciones que sobre "educación" es dable encontrar; y por otro, permite establecer las proyecciones que cada una ofrece desde la posición que cada sujeto o grupo adopte en un momento determinado. En último término, posibilita la configuración de marcos relativamente válidos para efectos de cambios educacionales, materia que es de especial pertinencia en el presente trabajo.

En este mismo sentido, recogiendo e interpretando lo que al respecto algunos autores ya han planteado, parece cada vez más evidente que los distintos tipos de educación van desenvolviéndose más bien en términos de registro y perpetuación de respuestas anacrónicas para el desarrollo del hombre y de su sociedad que gestando respuestas esenciales; es decir, que permitan suplir las carencias de éstos. De otro modo, la educación en cualquiera de sus manifestaciones, y dadas las deficiencias detectadas en ellas, tiende a representar de un modo demasiado exacto las carencias del hombre, viéndose imposibilitada de sustentarse en las posibilidades y capacidades potenciales de éste, constituyéndose la sociedad actual más bien en coadyuvante en esta imposibilidad, que en un recurso estimulante a su superación.

¿De qué otro modo se explica que la socialización previa de los estudiantes universitarios sea "anticientífica" y que la institución de enseñanza superior no sea capaz de transformarla en el llamado "proceso formativo"?

Precisamente Lobrot, M. (1972) y Toynbee, A. (1966) contribuyen a alimentar esta visión fatalista de la educación pública en el marco de Occidente.

Michel Lobrot (1972), plantea que la concepción occidental de educación, surge de la transformación de la cultura griega en educación. La diferencia entre ambas manifestaciones es que mientras la cultura se deriva directamente de la tendencia creadora del hombre; la educación resulta ser un conjunto que, desvinculado de quien las genera, no es sino defensa contra la cultura. Una creencia -dice- "es al principio una idea sin fundamento alguno que no por ello se rechaza, sino que, por el contrario, adquiere una realidad debido a que inspira la acción y proporciona finalidades al individuo"... (op. cit.: 144).

Existe creencia -agrega- porque hay un desfase entre el pensamiento que por definición sólo se satisface con la evidencia, y la acción, que no puede esperar indefinidamente que se aclaren las cosas, y que reclama la inmediata ejecución. Así, un ser que posee inteligencia y una capacidad infinita de aprender, se aferra a una creencia, a una teoría que lo tranquiliza; y en este momento, aparece como un ser "no humano". Ello, hasta cuando él mismo no se desprende de un antídoto contra la nada y vive arrostrando lo que ella implica, o creando cultura. Este último proceso no es nada fácil, por cuanto la posibilidad de la creación sólo puede darse si se cuenta con una base previa derivada directamente del aprendizaje de la experiencia. Si se cumple este requisito las posibilidades creativas pueden ser infinitas, tanto en comprensión como en extensión (op. cit.: 184-5). Pero las instituciones escolares y/o educativas e incluso la familia, dice Lobrot, no favorecen este tipo de desarrollo del hombre.

Prácticamente desde los griegos -añade- el vicio de estas instituciones consiste en considerar la cultura

como una técnica para adquirir un saber o una destreza, en una relación de autoridad... Se trata de un sistema fundado casi exclusivamente en las obligaciones, donde no se llevan a cabo experiencias espontáneas de aprendizaje, y que generan en los individuos, a su vez, sentimientos desfavorables a la sociabilidad, sentimientos contradictorios de respetar y rechazar la autoridad, etc. (ob. cit.: 209).

En síntesis, el autor postula que las instituciones escolares occidentales, si bien son "educacionales", han desviado su función óptima de favorecer y desarrollar la creatividad humana, a una enseñanza de la cultura como un bien utilitario. El autor cree que, en lo que al proceso histórico se refiere, se repite el modelo de que son unos grupos (los que detentan el poder mayormente) los que canalizan de un modo equivocado la creatividad y por ende, la cultura. Se disocia -dice- "el proceso creativo que supone placer, con el producto que es el que se enseña". El sistema educativo, por tanto, al estar influido de los sentimientos de coacción de la sociedad, aparece altamente dominado por el espíritu del trabajo, el sentido del deber y la obediencia a las autoridades competentes. Y el resultado es que la gente siente rechazo a una ciencia muerta, a una cultura muerta (ob. cit.: 240). En este mismo sentido, la condena a muerte de Sócrates, no sería sino un acto simbólico que se repite periódicamente en contra de los creadores (Abelardo, Galileo, Rousseau, entre otros). Esta condena puede traducirse no tan sólo en la muerte física, sino en la acción de convertirlos en "autores clásicos" y enseñarlos como una técnica cualquiera.

Toynbee (1966) presenta un tipo de interpretación que incluye algunos de estos problemas. Este autor afirma que la educación es una actividad específicamente humana, la que en la mayor parte de las sociedades ha sido mayormente deliberada y desorganizada, y ha tenido por finalidad procurar el bienestar del hombre, permitiendo la transmisión desde una generación a otra, de una serie de formas necesarias de convivencia. El aprendizaje espontáneo -dice Toynbee- es el núcleo de la educación en todas las sociedades y en todos los niveles y es el medio de conservarnos humanos (Toynbee, 1966: 373.).



Pero este tipo de educación no se da en el vacío. Ocurre en el contexto de las sociedades y de las épocas, y especialmente, teniendo en el transfondo procesos de transformación de las sociedades en civilizaciones. Este proceso comienza, en la interpretación de Toynbee, cuando una sociedad permite que una minoría ociosa se convierta en artífice de cultura e introduzca un tipo organizado y deliberado de instrucción. Este hecho, permitiría el enriquecimiento de la herencia cultural.

Sin embargo, la historia de las civilizaciones muestra que ni el reemplazo de un tipo de educación por otra, ni la coexistencia de ambas ha sido fácil para el hombre.

En el marco de la civilización occidental, ha ocurrido que la educación se ha convertido "en una carga para la inteligencia". Mientras por un lado crecen y crecen las realizaciones culturales, que deben ser registradas y transmitidas, la capacidad de la mente humana se mantiene dentro de límites naturales constantes... Un medio de resolver este problema es la simplificación del contenido cultural, pero ello significa empobrecerlo... o hacerlo ininteligible, dado el lenguaje esotérico con que se transmite...

El problema de conservar la unidad de una civilización -añade Toynbee- no se resuelve con aprendizaje de libros, sino en un equilibrio entre la educación espontánea y la formalizada; donde se permite el ocio creador, pero también se logra un aprendizaje de la técnica y de la ciencia de un modo racional. El papel del docente es a este último respecto, altamente importante y los beneficios y facilidades que la sociedad le otorgue son la garantía de que él desempeñe en forma adecuada su labor. El público y los profesionales de la educación deben convencerse de dos cosas -plantea Toynbee-:

- "que la profesión docente realiza un servicio público valioso.
- "que mantiene (o debe hacerlo) un alto nivel profesional en su trabajo" (ob.cit.: 380).

El maestro universitario, al menos debe dedicarse a la investigación para ayudar a unir al mundo por medio del conocimiento... La investigación, de cualquier clase que sea, es buena para la enseñanza, porque señala una norma de precisión y minuciosidad que el maestro-investigador se exigirá a sí mismo, y pedirá a sus discípulos. Sin embargo, el problema básico continúa en pie, en la interpretación de Toynbee: ¿puede una mente sola en el transcurso de una sola vida adquirir una instrucción que sea exacta y al mismo tiempo amplia? (ob.cit.: 382).

Este problema hace volver de nuevo la mirada a la educación y a los educadores, más allá de las tecnologías que puedan implementarse. Al respecto, Toynbee propone un planteamiento dual, que equivale a decir que la enseñanza debe permitir un conocimiento particular y al mismo tiempo profundo de las cosas.

La característica de las interpretaciones de Lobrot y Toynbee es que en ellas subyace un valor ontológico, si bien ambas contrastan este valor absoluto con las modalidades de cómo la educación se lleva a cabo en el marco de la civilización occidental. En este sentido, el hecho de la educación resulta ser distorsionador de su fin; en el caso de Lobrot este fin es permitir y transmitir la creatividad humana, y en el caso de Toynbee, constituirse en el medio indispensable de mantener la unidad de una civilización, fines que actualmente las instituciones educacionales difícilmente cumplen.

El aporte de estas dos últimas interpretaciones en el presente estudio estriba en que permiten visualizar (y/o reforzar la visión) de que la educación pública en nuestras sociedades está asentada sobre las bases complejas, que constituyen fuentes de contradicción, como lo es la relación "cultura-educación", y "unidad de la civilización - mente humana".

En el contexto de nuestra sociedad, tales complejidades se manifiestan en el hecho de que la evolución o desarrollo de la educación pública debe superar, por un lado, las diversas tendencias de burocratización

institucional y por otro, las contradictorias tendencias socioideológicas, derivadas de movimientos socioculturales y políticos de índole nacional e internacional, con lo cual este tipo de educación difícilmente evoluciona en forma acumulativa... (Durán, T. et.al, 1983). En este mismo sentido, los diversos estudios funcionalistas y estructuralistas de la educación han revelado de qué modo se hace difícil el logro de los fines que se propugnan. Diversos autores han llamado la atención acerca de la fuerza y persistencia del transfondo cultural hispano-colonial y de su actualización en mecanismos burocratizados, a los que, sin embargo, se sobrevalora; y en modelos educativos tradicionales, mayormente centrados en una relación autoritaria y en métodos discursivos, cuya efectividad descansa básicamente en la memorización.

En síntesis, cuando se hace referencia a la educación pública en nuestro país, las opiniones y/o argumentos no pueden eludir visiones hasta cierto punto fatalistas y desesperanzadoras. Esta visión parece tener una base real, proporcionada por los estudios especializados, que revelan hasta qué punto la educación pública representa a la sociedad y a su estructura: compuesta de variadas categorías sociales, relacionadas asimétricamente, e incluso orientadas cada una de ellas hacia fines diferentes. En otros términos, la naturaleza social de la educación pública aparece desvirtuando el sueño de tantos innovadores y legisladores progresistas que aspiraban aún a hacer de este fenómeno un todo coherente, orientado por fines claros y unívocos de "perfeccionar al hombre, hacerlo un ciudadano participativo en el progreso del país y de la humanidad", etc.

Por otra parte, las tendencias epistemológicas idealistas han cimentado las bases pedagógicas, lo que se traduce, en que el fenómeno de la educación se idealice, sobrevalorándose a los fines por sobre los procesos de aplicación, y en general, desvinculándose el fenómeno de los contextos socioculturales que le dan origen, tendencia que ha contribuido a reforzar la posición ideológica de magnificar la dignidad y grandeza de la educación, más allá de la distribución de los distintos tipos de recursos y medios en la sociedad

(Salomón, M.; 1981; Vial, G. 1982; Jobet, J.C. 1956). Esta sobrevalorización de la educación formal ha sido cuestionada en los últimos años en el contexto de las sociedades campesinas, donde se ha descubierto la falta de relación causal entre alfabetismo y posibilidad de desarrollo socioeconómico (Fliegel, F., 1981); cuestionamiento que resulta acorde con la interpretación globalizadora de la educación que aquí se ha estado presentando.

Considerando estos antecedentes, podría esperarse un flujo más o menos constante y fluido desde las fuentes interpretativas del fenómeno, a las propiamente prácticas o pedagógicas, lo que pudiera contribuir a hacer menos incoherente el fenómeno. Sin embargo, difícilmente esto ocurre. Se acusa, en cambio, cierta desvinculación entre el conocimiento especializado y la pedagogía propiamente tal, o de otro modo, entre los especialistas y los pedagogos y profesores. Al parecer, la base de esta desvinculación proviene de nuevo, del tipo diferente de educación a que cada uno de estos intelectuales ha sido sometido. Mientras los especialistas tienden a educarse para buscar el conocimiento y desde él proyectar las innovaciones; los pedagogos o profesores tienden más bien a aplicar los conocimientos o proponer innovaciones desde un punto de vista mayormente intuitivo y probablemente ideológico. Esta es una vieja controversia que constituye, con seguridad, otra fuente de dificultades en torno al problema de cómo la educación pública cumple sus fines.

## SINTESIS.

El estudio que aquí se reseña representa un intento por comprender la interacción en la sala de clases y metodológicamente se enmarca en la corriente socio-antropológica que focaliza "la vida cotidiana o accional como área de interés, como campo de acción condicionado por las estructuras sociales" (Hellerlt, H., 1977 ; Ezpeleta, J., 1983 ; Rockwell, E., 1983 y Lechner, N., 1984), pero en donde la atención se centra en el modo como los sujetos re-condicionan también las estructuras. Desde lo epistemológico, el

estudio se enmarca dentro de la perspectiva "naturalista", o "subjetivista" (Miguélez, R., 1977). En el campo de la Antropología, la teoría transaccionalista recoge esta perspectiva al considerar que las acciones de los individuos tienen un doble estatus: por un lado, son acciones intencionalmente orientadas y por otro, son sucesos en la medida en que no se relacionan directamente con las intenciones o propósitos de los sujetos (Stuchlik, M., 1977). Dentro de esta perspectiva, además de la intencionalidad de la conducta y de su sentido para los actores, interesa también considerar otro condicionante cultural: las normas. Se entiende por normas al conjunto de prescripciones que guían la conducta e indican lo que "podría o debería ser", pero no en el sentido de fuerzas que causalmente determinan la conducta, sino en tanto guías que contribuyen al logro de los objetivos socialmente definidos (Stuchlik, M., 1977: 12-13). En otros términos, las normas no explican la conducta, sino sólo constituyen uno de los factores que pueden hacer comprensible esta conducta. Lo que realmente explicaría la conducta serían los objetivos o estados futuros que los individuos pretenden lograr mediante su conducta.

Más allá del peso explicativo de metas y normas; que como se ha dicho es diferente, ambos aspectos de la conducta comparten su contenido, que es sociocultural, es decir, es aprendido por los sujetos en contextos grupales de acuerdo a las pautas que la sociedad en su conjunto ha definido. Decir qué metas y normas constituyen manifestaciones de la cultura socialmente aprendida y reproducida, implica situarse también en una particular postura respecto a ésta. Concretamente, se obvia la presunción de que la cultura constituye una suprarrealidad que existe por encima y más allá de sus portadores individuales y establece sus propias leyes. Más bien se la considera por un lado, un concepto de utilidad explicativa y por otro, una expresión que los individuos manifiestan según las condiciones socioeconómicas y espirituales en que transcurre su existencia (Morandé, P., 1980).

Es en este sentido que puede afirmarse el carácter condicionante de metas y normas, ya que en el marco de una situación interaccional dada, reproducen el peso cultural y social de la sociedad, o en otros términos, representan a ésta en el nivel microsocia, no obstante el esfuerzo que

algunos individuos puedan implementar para cambiar dichos contenidos.

La perspectiva teórica reseñada se operacionalizó en una metodología que cuestionó la situación y el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la orientación pedagógica del docente?  
¿Cuáles sus objetivos profesionales? ¿Cómo trata de lograrlos?
- ¿Cuáles son las aspiraciones de los estudiantes?  
¿Cuáles sus características socioeducativas?
- ¿Cuáles son las posibilidades pedagógicas de la institución educacional para el logro de unas y otras aspiraciones; para la concreción de una y otra realidad socio-cultural?

De acuerdo a lo que indican los datos, es perfectamente posible sostener que en las sociedades latinoamericanas coexisten diversos modelos educativos en torno a cada una de las distintas carencias detectadas, comunes a la civilización occidental; siendo la educación científica la que presenta menores posibilidades de reproducirse. Desde el punto de vista estrictamente pedagógico, esta idea se corresponde con aquella que afirma que los principios de la escuela activa todavía no están profundamente internalizados en este tipo de sociedades (Piaget, J., 1967).

No obstante, el fenómeno de la educación pública, con su complejidad evidente, continúa descansando en la conducta de profesores y alumnos, es decir, en el hecho o interacción educativa. Son estos individuos los que aparecen tomando decisiones, en su circunstancia histórica, acerca de abrir con su conducta un campo de acción de carácter innovador, restaurador o reproductor de ciertas características del fenómeno.

Desde esta perspectiva, se concibe aquí la interacción educativa como "la posibilidad de que los actores socialmente llamados 'profesor' - 'alumno' generen un encuentro que reúna -al menos- las siguientes características:

- que sea requerido y ofrecido, por tanto, mínimamente pla-

neado y consciente,

- que permita que un mensaje X sea transmitido de tal modo que quien lo recibe pueda comprenderlo dentro del marco de sus conocimientos previos; lo que requiere que quien lo ofrece, conozca dichos conocimientos.
- que represente una síntesis propia o la reproducción de una ajena, y en lo posible, llene un vacío de información en quien lo recibe o, posibilite a éste su satisfacción".

Estando condicionada de este modo la interacción educativa, a veces ésta constituye práctica rutinaria a través de la cual mayormente se cumplen rituales institucionalizados, un proceso de cambio dirigido con participación y aporte de los distintos actores involucrados, o un cambio frustrado en alguna o en todas sus fases.

La experiencia docente vivida en la Sede acusa manifestaciones de cada una de estas situaciones, y, fundamentalmente, demuestra que la transmisión de orientaciones y prácticas científicas es favorecida y garantizada sólo de un modo parcial y esporádico. En otros términos, en centros profesionales de las características institucionales de la Sede, es posible afirmar que existe la posibilidad de practicar sólo algunas actitudes y técnicas introductorias de la educación científica.

Por otro lado, las conclusiones a las que se ha arribado refuerzan la idea que el fenómeno educacional, aún en el plano observable, es complejo, sólo parcialmente controlable por los individuos, en los distintos contextos especializados en que ellos actúan.

Así, la revisión cronológica de los hechos difícilmente soporta una interpretación acumulativa del proceso educacional, especialmente en lo que concierne a los estudiantes involucrados; sólo representa la posibilidad de que el docente, suspendiendo en este momento su acción, esté en condiciones de comprenderlo en sus aspectos estructurales y con ello, mejor preparado para orientar los sucesos educacionales futuros.

En otros términos, el análisis de primer grado

agota su pertinencia en cada situación contingente y exige que el docente mantenga la vigencia de los roles respectivos de profesor y observador a través de toda su práctica pedagógica.

Frente al descubrimiento de tales hechos cabe preguntarse, ¿están conscientes los estudiantes y más aún los profesores y padres que los socializan en sus etapas iniciales, del efecto de la actual orientación cognoscitiva que manifiestan actuar? . Los docentes universitarios son los únicos y principales responsables de que lo estén y podrán aportar a esta tarea que precisa diagnósticos rigurosos del hecho educativo, si recurren al aporte de las ciencias básicas de la conducta. De entre estas ciencias, la Antropología de orientación científica se ha demostrado ya útil.

- \* Se agradece la colaboración prestada por la antropóloga Sra. **Ivonne Jelves** en la recolección de información para este estudio, la que fue realizada mediante observación participante durante 1981 y 1982.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRUNNER, JOSE J. *Cultura Autoritaria*. Ed. FLACSO. Santiago, Chile. 1983.

CASTRO, EDUARDO *Racionalidad e Irracionalidad en los sistemas educacionales*. Seminario Red Latinoamericana de Educación. Santiago, Chile. 1984.

DAVIS, KINGLEY *Percepción de rol; en Cognitive Sociology*. Ed. A. Cicourel ; Penguin Books. 1973.

DITTMANN, FREYA *Aprendiendo a aprender. Una metodología psicológica para el aprendizaje autónomo*. Educación Vol. Nº 26. Instituto de Colaboración Científica. Tübingen, Alemania. 1982.

DURAN, TERESA y CARDENAS, PROSPERINO *Naturaleza Social de la Educación General Básica Chilena*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Temuco. Temuco-Chile, 1983.

DURAN, TERESA et.al. *La Universidad desde la perspectiva de estudiantes de Pedagogía*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Temuco. Temuco-Chile. 1985.

EZPELETA, JUSTA y ROCKWELL, ELSIE *Escuela y Clases Subalternas*. Cuadernos Nº 37, Edit. Era. México. 1983.

FLIEGEL, FREDERICK *Alfabetismo Educación Primaria y Desarrollo Rural*. Universidad Austral de Valdivia, Chile. 1981.

HELLERT, HELEN *Sociología de la vida cotidiana*. Ed. Península. Barcelona, España. 1977.

- JOBET, JULIO *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Edit. Universitaria. Santiago, Chile. 1969.
- LECHNER, NORBERT *La vida cotidiana en Chile; la experiencia escolar*. Seminario de la Red Latinoamericana de Educación. Santiago, Chile. 1984.
- LORENZ, KONRAD *La otra cara del espejo*. Ed. El Arca de Papel. Buenos Aires, Argentina. 1973.
- LOBROT, MICHAEL *Teoría de la Educación*. Edit. Fontanella. Barcelona, España. 1972.
- MARTINEZ, DORA *Sector docente y cambio educativo*. Programa FLACSO. Buenos Aires, Argentina. 1983.
- MIGUELEZ, ROBERTO *Epistemología de las Ciencias Sociales y Humanas*. Universidad Autónoma de México. Ciudad de Nueva México. 1977.
- MORANDE, PEDRO *El concepto de cultura en la comprensión de la síntesis social*. Documento de Trabajo. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. 1980.
- NAZAR, VICTOR *El ingreso a la Universidad de Chile y a las carreras de Pedagogía en el año 1978*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Documentos de Trabajo Nº 214. Santiago de Chile. 1980.
- PIAGET, JEAN et.al. *La nueva Educación Moral*. Ed. Losada. Buenos Aires, Argentina. 1967.
- SALOMON, MAGDALENA *Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social*. CISE. Santiago de Chile. 1980.
- SANCHEZ, ROBERTO *El problema de la expresión perceptualizante*. Doc. Nº 1. Depto. de Comunicación Social. Centro Bellarmino. 1983.

STUCHLIK, MILAN *Goals and Behaviour*. Paper's of Opt. of  
Social Anthropology Queen's University of Belfast.  
Irlanda del Norte. 1977.

TOYNBEE, ARNOLD *Conclusiones; en la Educación en la  
perspectiva de la historia*. Ed. Edward D.  
Myers Breviarios del Fondo de Cultura Económica .  
México. 1966.

VIAL, GONZALO *Historia de Chile 1810 a 1973*. Edit.  
Santillana. Volumen Nº 1. 1982.